

# la gioia per la “pagina bianca”

*Sira Serenella Macchietti*

---

Questo articolo è composto da due segmenti. Il primo racconta l'origine del rapporto con la scrittura, facendo riferimento alle prime stagioni della vita e sottolineando il contributo che il mio “amore” per lo scrivere ha offerto alla formazione e alle scelte professionali. Il secondo segmento si pone in un rapporto di coerenza con l'esperienza esistenziale. Riflette, quindi, sulle potenzialità educative dello scrivere, rivolgendo prevalentemente l'attenzione alla “poesia” e alla “narrazione” e al contributo che esse possono offrire all'uomo per coltivare la sua umanità e per costruirsi come “persona”.

*Parole chiave:* scrittura, conoscenza di sé, educazione.

This article consists of two segments, the former tells the origin of my relationship with the writing, referring to the first seasons of my life and emphasizing the contribution that my “love” for writing offered to my training and to my career and existential choices. The latter is placed in a consistent relationship with my experience. It also reflects on the educational potential of writing, paying attention mainly to the “poetry” and the “narrative” and to the contribution they can offer to humankind to cultivate his/her humanity and to build him/herself as a “person”.

*Key words:* writing, self-knowledge, formation.

---

Questo contributo non vuole essere un saggio sulla scrittura; si limita piuttosto a presentare alcuni miei ricordi e pensieri che sono stati sollecitati, sia pure in parte, dalla lettura di un articolo di Diego Orlando Cian, intitolato *Per riconquistare una ricchezza umana*

*Articolo ricevuto nel febbraio 2013; versione finale del maggio 2013.*

(cfr. Orlando Cian, 2012), in cui l'autrice afferma che «la scrittura è l'ascolto di sé...» nella riflessione e favorisce la crescita della nostra identità. Questa affermazione mi ha sollecitato a riflettere sul mio rapporto con la scrittura e mi ha incoraggiato a raccontare la genesi e l'evoluzione di questo rapporto che ha orientato la mia progettazione esistenziale e quindi anche il mio itinerario culturale e la scelta della mia professione.

Ho familiarizzato molto presto con la scrittura e questo approccio precoce al testo scritto è stato favorito dalla mia mamma, la quale, fin dai primi anni della mia infanzia, era solita leggermi filastrocche, poesie e brevi racconti per bambini. Inoltre mi lasciava sfogliare liberamente riviste e libri illustrati che mi incuriosivano e mi attraevano molto<sup>1</sup>.

Durante la Seconda guerra mondiale ero particolarmente attratta dalla lettura delle lettere che mio padre, “richiamato al fronte”, inviava a mia madre, delle quali la mamma leggeva a voce alta alcuni passi in cui il mio babbo domandava e scriveva di me.

Mi sarebbe piaciuto potergli scrivere e poter leggere le sue lettere senza la mediazione della mamma. Pertanto chiedevo con insistenza ai miei familiari di soddisfare questo mio desiderio e di mandarmi a scuola perché volevo imparare a leggere e a scrivere.

Grazie a questo mio desiderio, alla mia curiosità e al mio interesse per la lettura e la scrittura, quando avevo circa quattro anni, ho incominciato, suscitando la meraviglia dei miei familiari, a riconoscere i titoli dei giornali e poi a leggere le insegne dei negozi, i nomi delle vie e delle piazze del mio paese.

Il passaggio dalla lettura alla scrittura fu spontaneo e facile, ma dette avvio ad una lotta continua con mia madre che mi controllava nello svolgimento dei compiti scolastici che dovevo fare a casa, i quali per me costituivano un vero tormento perché non riuscivo a riempire “lentamente”, con pazienza e con precisione, le pagine dei quaderni di puntini, righine, quadratini, tondini e lettere dell’alfabeto.

Le maestre tuttavia erano tolleranti, ma mia madre non lo era e questa mia incapacità di eseguire i “compiti a casa” come voleva la mamma ha amareggiato la mia fanciullezza durante la quale ho però

<sup>1</sup> A questo proposito debbo riconoscere a mia madre il merito di avere incoraggiato e coltivato pur implicitamente il mio interesse per la lettura e la scrittura comperandomi giornalini e varie pubblicazioni per bambini. Il giornalino che preferivo era il “Corriere dei Piccoli”, al quale mi ha forse abbonato quando avevo appena tre anni.

continuato a scrivere e ad assaporare il piacere della scrittura di ciò che volevo e come volevo.

Finalmente in terza elementare ho avuto un bravo maestro, Anelio Vigni (cfr. Fabbri, 1990), un educatore che non mi faceva pesare le difficoltà che incontravo per scrivere “bene”, in bella calligrafia, e che mi ha incoraggiato ad esprimermi, a fare il “diario” e soprattutto a riflettere.

Seguii il suo consiglio, ma non scrissi un vero e proprio diario; infatti ricorrevo alla pagina scritta soltanto quando mi arrabbiavo perché, secondo me, ero ingiustamente rimproverata e punita. La scrittura mi serviva da sfogo e in particolare lo facevo scrivendo delle composizioni in rima baciata che, per me, erano delle *poesie*.

In effetti raccontavo con una certa *verve* comica ciò che mi era accaduto, usavo dei soprannomi, coniati da me, per indicare coloro che avevano suscitato le mie ire, e, dopo aver finito le *narrazioni* in rima, uscivo di casa e leggevo i *versi* ai compagni di gioco. Talvolta, sfuggendo alla vigilanza dei familiari, riuscivo ad incollare i fogli in cui erano scritte le mie composizioni al cancello del giardino dalla parte esterna per consentire ai passanti di leggere i miei capolavori, i quali denunciavano le punizioni e i torti, secondo me, ingiustamente subiti.

Questa attività di scrittura mi permetteva di calmarmi, di concentrarmi, di esprimermi ed anche di ampliare gradualmente il mio lessico, di conoscere e di ricercare parole nuove, di penetrarne il significato e di familiarizzare con il vocabolario della lingua italiana.

Inoltre, andando oltre ciò che scrivevo per autodifendermi, mi piaceva anche comporre “poesie” che descrivevano il paesaggio in cui vivevo e talvolta esprimevo anche i miei buoni sentimenti.

Nel corso della mia adolescenza e della mia giovinezza non ho mai interrotto il rapporto con la scrittura. Tuttavia non ho tessuto regolarmente un diario. Ciò è avvenuto perché per otto anni, dall'inizio della scuola secondaria fino al conseguimento della maturità, sono vissuta in collegio dove tutto era rigorosamente controllato.

Durante il periodo scolastico mi limitavo a scrivere a caso su vari quaderni e su fogli sparsi pensieri, appunti, ricordi, considerazioni su ciò che avveniva a scuola e talvolta sui rapporti con le altre “educande” e quasi mai facevo riferimenti ai miei sentimenti, alle mie aspirazioni, alle mie speranze, ai miei sogni.

Riprendevo a scrivere con una certa continuità i miei pensieri durante le vacanze estive, quando potevo esprimermi liberamente e affidare alla scrittura i miei sentimenti, le mie idee.

Durante l'estate pertanto scrivevo alle amiche e alle persone che mi erano care con le quali potevo confidarmi e confrontarmi e dalle quali talvolta attendevo non soltanto condivisioni di pensieri, di aspirazioni e di ideali, ma anche consigli capaci di stimolare la mia riflessione, di aiutarmi a coltivare la speranza<sup>2</sup>.

Riprendere il rapporto con la “pagina bianca” era per me motivo di gioia perché ero convinta (e sotto certi aspetti lo sono ancora) che “scrivere” è “vivere”.

Scrivevo di me, delle mie incertezze, dei miei timori, delle mie emozioni e dei miei sentimenti e anche delle mie tristezze e soprattutto delle mie aspirazioni e delle mie speranze.

In un certo senso, senza rendermene conto, delineavo la mia progettazione esistenziale in cui si intrecciavano intenzioni, pensieri, sogni, cuore e ragione.

Spesso, rileggendo quanto avevo scritto, mi interrogavo sulle mie capacità e sulle possibilità che avevo di realizzare le mie aspirazioni. Talvolta avvertivo un senso di insicurezza e riflettendo su me stessa sentivo un grande bisogno di conoscere, di sapere, di parlare con persone che stimavo e di ascoltarle e soprattutto di dare significato e senso alla mia vita.

Scrivevo anche dei miei rapporti con gli altri e mi ponevo domande sui discorsi che ascoltavo, alle quali cercavo di dare delle risposte e di legittimarle, e poi traeva delle conclusioni pur provvisorie.

A poco a poco ho capito che questo mio “scrivere”, i colloqui che tenevo con me stessa, l’ascolto e il confronto con i miei coetanei, oltre che con gli adulti, mi consentivano di conoscermi e anche di ampliare le mie conoscenze e di “mettermi in discussione”. Inoltre, la rilettura dei pensieri che fissavo sulla carta mi permetteva di constatare che gradualmente stavo cambiando, che cambiavano i rapporti con le persone che mi circondavano e che si rinnovava anche il mio rapporto con Dio.

Sentivo infatti il bisogno di raccoglimento e di preghiera, di cui prendevo pienamente coscienza quando rileggevo ciò che avevo scritto, perché non mi limitavo a mettere su carta soltanto i miei buoni propositi, ma descrivevo anche momenti di spiritualità e di commozione.

<sup>2</sup> Quando rileggevo le lettere che inviavo alle amiche o ad altre persone mi accorgevo che la mia scrittura era pacata e che era frutto di riflessioni ed ero soddisfatta di quanto scrivevo. Cfr. a questo proposito l’articolo *Parlare ai figli con la penna* di Cosimo Laneve (Laneve, 2012), in cui l’autore afferma che «la scrittura è innanzitutto un atto di presa di distanza, di revisione e di riflessione», mettendo in evidenza le potenzialità educative della comunicazione epistolare.

Rileggendomi constatavo che a poco a poco diventavo capace di aprire mi agli altri, di coltivare nuove speranze, di collocarmi in un orizzonte più ampio e più alto e questa apertura mi dava una nuova sicurezza.

In quel periodo, grazie alle riflessioni su me stessa e pensando al mio futuro e a ciò che mi sarebbe piaciuto “fare da grande”, mi resi conto del fatto che amavo molto la lettura e lo studio e che le professioni che mi attiravano di più erano quelle educative.

Lessi con entusiasmo e con un po’ di commozione *La scuola serena di Agno* e il *Diario di Muzzano* di Maria Boschetti Alberti: queste letture contribuirono a sensibilizzarmi nei confronti dell’educazione.

Al termine della scuola secondaria incominciai a scrivere una specie di diario... che poi, non so perché, ma probabilmente in un momento di scoraggiamento, ho distrutto.

Forse la distruzione del diario scaturiva dalla volontà di riprogettare liberamente la mia vita, di iniziare un nuovo percorso esistenziale, di continuare a dedicarmi allo studio per costruirmi come professionista.

Nel corso degli anni, però, ho continuato a mettere su carta pensieri, riflessioni, ricordi. Inoltre avevo l’abitudine di raccontare qualche esperienza significativa, “fatti” ed eventi che avevano toccato la mia sensibilità, di ricordare momenti di dolore e di gioia, e quindi di scrivere per cercare di conoscermi.

La scrittura dunque è diventata una “compagna”, alla quale sono rimasta fedele, che mi ha aiutato a crescere e soprattutto a pensare, a riflettere e ad educarmi.

In effetti anche oggi quei pochi righi che scrivo mi aiutano, molto più di quanto avveniva nel passato, a comprendere i miei stati d’animo, a razionalizzarli, a fare appello alle mie risorse interiori, alla fede, la quale è un dono prezioso che illumina la mia esistenza.

Dagli anni Settanta del secolo scorso in poi, da quando ho deciso di dedicarmi agli studi pedagogici, la mia “scrittura” ha avuto come “oggetto” soltanto temi, questioni e problemi legati all’educazione.

Ho iniziato a scrivere di pedagogia quasi “in punta di piedi” e, non considerandomi preparata per affrontare con sicurezza le questioni educative del “presente”<sup>3</sup>, la mia ricerca agli esordi ha avuto come oggetto di studio il passato dell’educazione<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Cfr. Macchietti (1974 e 1975): entrambe le pubblicazioni sono “Quaderni” dell’Istituto di Pedagogia della Facoltà di Magistero di Arezzo dell’Università degli Studi di Siena.

<sup>4</sup> In effetti le mie prime pubblicazioni risalgono al 1959, ma si limitavano soltanto a

Oggi continuo a scrivere di pedagogia e lo scrivere è diventato un impegno professionale che mi ha consentito di ricomprendere le potenzialità educative della scrittura, le quali vanno oltre le funzioni che le vengono comunemente riconosciute<sup>5</sup>.

### 1. Scrittura ed educazione: “memorie” e proposte

Dall’età dell’Illuminismo<sup>6</sup> in poi in molti paesi europei, sempre più frequentemente, è stata rivolta l’attenzione all’insegnamento del leggere, dello scrivere e del “far di conto”, e l’apprendimento della scrittura e della lettura non è stato più considerato un privilegio di coloro che potevano dedicarsi all’*otium*, sia religioso che *classicum*, ma un dovere e un diritto di tutti gli uomini.

Si deve però alla cultura del Romanticismo la scoperta del significato educativo del leggere e dello scrivere, anche se l’attenzione per l’educazione morale del popolo era già presente nella letteratura italiana degli ultimi anni del Settecento e dei primi anni dell’Ottocento<sup>7</sup>.

In quella stagione culturale, infatti, la scrittura e la lettura erano considerate beni preziosi dei quali potevano usufruire tutti coloro che erano capaci di “amare”, soffrire e pregare e quindi non erano “oscurati” dall’ignoranza e distratti dalle “troppe e disordinate esperienze”<sup>8</sup>.

presentare rapidamente i risultati di alcune indagini sull’educazione e sulla situazione giovanile: cfr. Macchietti (1959 e 1961).

<sup>5</sup> A questo proposito giova ricordare che la scrittura adempie a queste funzioni fondamentali come l’esprimersi, il comunicare, il trasmettere delle informazioni, ma assolve anche a quella emotiva, a quella referenziale, a quella poetica e anche a quella fatica per cui consente di mantenere i rapporti.

<sup>6</sup> Grazie all’attenzione per la scrittura sollecitata dalla cultura dell’Illuminismo e successivamente da quella legata al Romanticismo e testimoniata dalla pedagogia dell’età risorgimentale, è stata gradualmente condivisa l’esigenza di promuovere l’istruzione popolare per consentire al popolo di concretizzare il diritto all’istruzione. Alla volontà di soddisfare questo diritto si collegano l’impegno rivolto alla ricerca di metodi di insegnamento e l’attenzione per la didattica del leggere e dello scrivere (cfr. Macchietti, 1975).

<sup>7</sup> In questa prospettiva, ad esempio, si collocavano le *Ultime lettere di Jacopo Ortis*, in cui è evidente la volontà del Foscolo di contribuire a promuovere l’educazione morale del popolo. Cfr., inoltre, l’orazione intitolata *Dell’origine dell’uffizio della letteratura* che il Foscolo, nominato nel 1808 professore di eloquenza all’Università di Pavia, pronunciò in occasione dell’inaugurazione del suo corso accademico del 1809.

<sup>8</sup> Cfr. la *Lettera semiseria di Grisostomo* (1816) del Berchet e anche “Il Conciliatore – Foglio scientifico-letterario” (sorto nel 1818 e soppresso dalla censura austriaca nel 1819) e, particolarmente, gli scritti di Berchet, di Ludovico Di Breme e di Ermes Visconti.

In questa prospettiva si collocò anche Raffaello Lambruschini che raccomandava ai padri, alle madri e ai maestri di orientare “sapientemente i fanciulli” al rapporto con la pagina scritta, sostenendo che favorire questo rapporto significava impegnarsi per “fare uomini migliori” e per compiere un’opera morale ed “evangelica”, capace di sollecitare le forze interiori delle creature di Dio.

Inoltre, l’abate di San Cerbone, nel primo fascicolo della “Guida dell’educatore”, si augurava che dal cuore delle madri potessero sgorgare scritti illuminati dall’affetto materno e capaci di suscitare nei bambini l’amore per la lettura e per la scrittura<sup>9</sup>.

Purtroppo si può constatare che la “lezione” del Lambruschini, dei pedagogisti e dei letterati della prima metà dell’Ottocento non ha sensibilmente influenzato l’insegnamento scolastico. Infatti la scuola, pur incoraggiando e stimolando alla lettura e impegnandosi per insegnare a leggere e a scrivere, si è prevalentemente limitata ad alfabetizzare e non frequentemente è stata capace di promuovere l’amore per il libro e per la scrittura.

Con l’affermazione delle Scuole nuove e della cultura dell’Attivismo alla scrittura si aprirono nuovi orizzonti. Ai fanciulli, infatti, venne concessa la possibilità di “esprimersi liberamente”, di coltivare i loro interessi e di mettersi in condizione di rivelarsi (cfr. Boschetti Alberti, 1967, p. 41). Nelle Scuole attive, inoltre, si mirava a stimolare l’intelligenza e a coltivare la sensibilità nei confronti “di ciò che è bello e vero”... e anche a ravvivare la “vita spirituale” dei fanciulli e dei ragazzi.

Significative a questo proposito sono state le esperienze realizzate da Maria Boschetti Alberti, la quale lasciava spazio alla “libera” scrittura degli alunni che avevano la possibilità di raccontare i rapporti intuitivi, immediati e naturali che instauravano con la natura, con le cose e con gli uomini con i quali e tra i quali vivevano<sup>10</sup>.

Nella prima metà del Novecento alla lettura e alla scrittura rivolse una specifica e produttiva attenzione la pedagogia dell’Idealismo. A questo proposito Gentile, nel *Sommario di Pedagogia come scienza filosofica* del 1913, affermava che la lettura quando è interiorizzata diventa

<sup>9</sup> Cfr. “Guida dell’educatore”, foglio mensuale, redatto da Raffaele Lambruschini, anno I, 1836, Firenze 1838, p. 1 e pp. 37-9.

<sup>10</sup> A proposito della valorizzazione dell’espressione “libera” dei ragazzi, cfr. anche Socciarelli (1948, pp. 136-59). Tra le varie esperienze di scrittura proposte dalle Scuole nuove merita di essere ricordata quella realizzata da C. Freinet (cfr. Freinet, 1930; Freinet, 1949; Eynard, 1968, pp. 69-82).

un processo spirituale e che la scrittura e la lettura di un libro sono il culmine di una elaborazione dello spirito (cfr. Gentile, 1962, vol. II, pp. 156-62).

Nello stesso anno, nel volume *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Giuseppe Lombardo Radice chiedeva alla scuola di impegnarsi per “destare” l’intelligenza e per suscitare la riflessione personale degli alunni sollecitandoli «a cercare in se stessi, a mettersi con sincerità di fronte alla propria coscienza per valutare la coerenza e la dirittura del proprio mondo interiore» (cfr. Lombardo Radice, 1961, pp. 213-30).

La lezione dell’Idealismo e quella delle Scuole nuove offrì quindi un contributo essenziale ai fini della ricomprensione delle potenzialità educative dello scrivere e anche del rinnovamento dei metodi del suo insegnamento.

Nel corso del Novecento nel nostro paese è stato gradualmente concesso sempre più spazio alla libertà espressiva delle giovani generazioni. Inoltre la didattica scolastica ha fatto tesoro anche degli studi relativi alla natura e allo sviluppo del linguaggio, alle sue funzioni e alla loro solidarietà<sup>11</sup>.

Significativo a questo proposito è stato il contributo offerto dalle ricerche sulla creatività, tra le quali meritano di essere ricordate quelle effettuate da Mario Mencarelli (cfr. Mencarelli, 1972; 1974; 1977; anche Sbisà, 1976).

I programmi scolastici che hanno visto la luce negli ultimi anni del secolo scorso e le *Indicazioni nazionali per i curricoli scolastici*, pubblicate nel corso degli anni Duemila, hanno costantemente richiamato l’attenzione sull’educazione alla scrittura. Hanno inoltre chiesto alla scuola di promuovere negli alunni, fin dall’inizio di quella primaria, la capacità di produrre testi di tipo descrittivo, narrativo, argomentativo...

Si può tuttavia constatare che nella scuola e fuori dalla scuola i tempi dedicati alla scrittura, particolarmente a quella libera, diventano sempre più esigui.

Nelle istituzioni scolastiche talvolta si rischia di indulgere all’efficientismo e al didatticismo, e di concedere, perfino nella scuola prima-

<sup>11</sup> A proposito della solidarietà delle funzioni del linguaggio S. Bruner, nel volume intitolato *Verso una teoria dell’istruzione* (1967), ha affermato che «l’uomo dotato di una disciplina intellettuale è colui che padroneggia le varie funzioni del linguaggio, che possiede la sensibilità e la capacità di variare e di dire quello che desidera a se stesso e agli altri».

ria, poco spazio alle attività libere e creative e, nei tempi extrascolastici, i fanciulli, i ragazzi e i giovani sono superoccupati<sup>12</sup>.

Si può inoltre rilevare che anche nell’Università le prove scritte spesso sostituiscono quelle orali e sono ridotte a risposte predefinite che non lasciano spazio ad alcun ragionamento e rinvio ad una cultura di base (cfr. Orlando Cian, 2012).

In questa situazione non è agevole apprendere a saper dialogare e a conversare e soprattutto a scrivere, perché viene a mancare il tempo «della riflessione e della libertà» (Ricoeur, 1991, p. 250) e perché lo scrivere chiede di pensare, di riflettere, di impegnarsi, di scegliere con cura i vocaboli, di correggersi e di concedersi delle pause.

Alle giovani generazioni, quindi, spesso manca l’opportunità di conquistare il gusto e il piacere della scrittura «libera, disinteressata e creativa»<sup>13</sup>, la quale consente di coltivare e di valorizzare le potenzialità educative e il patrimonio di umanità che l’essere umano possiede.

A questo proposito è tuttavia opportuno tener presente che tutte le tipologie di scrittura sono utili e possono essere anche formative, ma agli effetti dell’educazione allo scrivere assumono un particolare significato quella poetica e quella narrativa.

«La poesia», infatti, «consente all’uomo di rivelarsi a se stesso» e lo aiuta ad andare «oltre», favorisce «l’affrancamento dell’originalità personale [...] che è insita in ogni uomo» (Buber, 1926, cit. in Read, 1969, pp. 331-2) e che attende «soltanto le condizioni adatte per venir liberata e per esprimersi» (Rogers, 1972, p. 89).

«Pertanto, ogni persona è in grado di fare poesia» e il «fare poesia diviene, conseguentemente, un esercizio di libertà e di coscienza, grazie alla possibilità che ci offre di riorganizzare e di rivisitare il vissuto quotidiano, di rielaborare l’orizzonte valoriale» (d’Aniello, 2004, p. 53) e di costruire la nostra personalità.

In questa prospettiva, «fare poesia significa scegliere le parole: le parole sono espressione del nostro modo di pensare e di sentire e il nostro modo di pensare e di sentire corrisponde al nostro modo di essere» (*ibid.*).

La narrazione offre all’essere umano la possibilità di raccontarsi e di raccontare i propri ricordi, le proprie emozioni e i propri sentimenti e

<sup>12</sup> Pertanto si può constatare che anche i fanciulli e i ragazzi comunicano frettolosamente tra di loro con i cellulari, scambiandosi brevi messaggi e quasi mai foglietti e lettere.

<sup>13</sup> A questo proposito giova precisare il significato che in questo testo viene attribuito alla parola “creatività” e agli aggettivi che ad essa si collegano. Facendo tesoro della vasta letteratura relativa alla creatività è possibile constatare che le componenti che la determinano sono la sensibilità, la scioltezza, la flessibilità, la divergenza, la capacità di ridefinizione, di analisi e di sintesi. Cfr., a questo proposito, Mencarelli (1974, pp. 288-9).

di giudicarli, di ricomprenderli, di riflettere sulle proprie esperienze, di “riprogettarsi” e di riscoprire il significato della propria esistenza (cfr. Versace, 2012, p. 86).

Inoltre «pone l'uomo davanti alle sue responsabilità e attende che la coscienza costituisca l'inizio di un processo creativo che dia luogo ad una cultura di vita, una cultura nutrita della consapevolezza storica, etica e sociale, in virtù della quale i “vuoti” dell'uomo siano superati con intelligenza e libertà» (Carapella, 2012, p. 89)<sup>14</sup>.

La pratica dello scrivere pertanto può consentire all'essere umano di educarsi a riflettere su di sé, quindi di conoscersi, di “tenersi per mano”, di concedersi spazi di silenzio per scoprirsì e riscoprirsì, di mettersi in relazione con gli altri e con l'Altro, di comprendersi e di costruirsi come persona<sup>15</sup>, cioè di realizzare la sua vocazione, inserendosi in un ambito comunitario, e di diventare capace di coltivarsi culturalmente e di produrre cultura grazie anche alle sollecitazioni provenienti dalla cultura di altre persone.

La sua costituzione relazionale, infatti, gli permette di diventare se stesso solo dal “tu” e dal “noi”, perché, come scrive Benedetto XVI nella *Caritas in Veritate*, «la creatura umana, in quanto di natura spirituale, si realizza nelle relazioni interpersonali» (Benedetto XVI, 2009, p. 53) e, realizzandosi, diventa capace di rispondere agli appelli della vita e di conseguire la coscienza di sé (cfr. Macchietti, 1982; 1995).

### Riferimenti bibliografici

- Benedetto XVI (2009), *Caritas in Veritate*, Libreria Editrice Vaticana, Roma.  
 Boschetti Alberti M. (1967), *La scuola serena di Agno*, La Scuola, Brescia.  
 Bruner S. (1967), *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma.  
 Buber M. (1926), *Rebe über das Erzieherische* (conferenza di Heidelberg del 1925), Berlino, ripreso da H. Read, *Educare con l'arte*, trad. it. Edizioni di Comunità, Milano 1969, pp. 331-2.

<sup>14</sup> Arturo Carapella è docente di Italiano e di Storia nella Scuola superiore di II grado ed è autore di vari romanzi le cui tematiche attengono alla dimensione socio-educativa.

<sup>15</sup> A questo proposito è doveroso precisare che nella prospettiva antropologica in cui si pone questo contributo l'essere umano quando nasce è un individuo che si trova a vivere in un mondo particolare e si muove inizialmente nel mondo delle esperienze concrete; poi si apre all'universo dell'intelligenza e della cultura e diventa “uomo”; e infine, aprendosi agli altri e guardando “oltre”, va verso il mondo delle aspirazioni spirituali e diventa persona (cfr. Flori, 1997, p. 3).

- Carapella A. (2012), *La scrittura come valorizzazione della persona*, in “Prospettiva EP”, 1-2, gennaio-agosto.
- d’Aniello F. (2004), *Per educare alla poesia*, Pellegrini, Cosenza 2004.
- Eynard R. (1968), *C. Freinet e le tecniche cooperativistiche*, Armando, Roma.
- Fabbri L. (1990), *Anelio Vigni tra scuola, educazione e società. Intuizioni e proposte di un educatore*, CTS Grafica, Città di Castello (PG).
- Flori F. (1997), *Promozione del progresso della cultura*, Tipografia Del Buono, Chiusi Scalo (Siena).
- Freinet C. (1930), *Plus de manuels scolaires*, Émprimerie à l’école, Saint Paul, Alpes Maritimes.
- Freinet E. (1949), *Naissance d’une pédagogie populaire*, Editions École Moderne Française, Cannes.
- Gentile G. (1962), *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, Sansoni, Firenze.
- Laneve C. (2012), *Parlare ai figli con la penna*, in “Quaderni di didattica della scrittura”, 18, pp. 53-62.
- Lombardo Radice G. (1961), *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Sandron, Firenze.
- Macchietti S. S. (1959), *La scuola nella valutazione dei giovani e Indagine sulle reazioni ideali dei giovani alla valutazione corrente della gioventù da parte degli adulti*, in Atti del IV Congresso Nazionale Medico Pedagogico della POA, Roma, 25-27 aprile.
- Id. (1961), *L’adolescenza nel cinema contemporaneo e Ricerche differenziali sulla ideazione e sulla espressione nella preadolescenza*, in Atti del V Congresso Nazionale Medico Pedagogico della POA, Roma, 24-26 maggio.
- Id. (1974), *Gli asili Aliotti ad Arezzo: origine e sviluppo*, Società Tipolitografica Editoriale, Città di Castello (PG).
- Id. (1975), *Lettura ed autoeducazione. Storia e problemi*, Società Tipolitografica Editoriale, Città di Castello (PG).
- Id. (1982), *Educare alla coscienza di sé*, in “Scuola e Didattica”, 12, marzo, pp. 17-18.
- Id. (1995), *Lettura, cultura, autoeducazione*, in “Cultura e Educazione”, 5-6, maggio-giugno, pp. 54-64.
- Mencarelli M. (1972), *Potenziale educativo e creatività*, La Scuola, Brescia.
- Id. (1974), *Metodologia didattica e creatività*, La Scuola, Brescia.
- Id. (1977), *Creatività e valori educativi*, La Scuola, Brescia.
- Orlando Cian D. (2012), *Per riconquistare una ricchezza umana*, in “Quaderni di didattica della scrittura”, 18, pp. 13-21.
- Ricœur P. (1991), *Storia e verità*, trad. it. di C. Marco e A. Rosselli, Marco Editore, Cosenza.
- Rogers C. (1972), *Per una teoria della creatività*, in H. H. Anderson (a cura di), *La creatività e le sue prospettive*, trad. it. La Scuola, Brescia.
- Sbisà A. (1976), *La creatività*, Le Monnier, Firenze.
- Socciarelli F. (1948), *Scuola e vita a Mezzaselva*, La Scuola, Brescia.
- Versace A. (2012), *Protagonismo tra scrittura e narrazione di sé*, in “Prospettiva EP”, 1-2, gennaio-agosto.